

El maestro cuadrifronte

Guillermo Bustamante Zamudio*

Pensar no está de moda

Para Hannah Arendt (1958), la falta de meditación era una característica sobresaliente de la época. Y como pensar requiere un tiempo propio, el tiempo también está afectado: si el entonces presidente se pronuncia sobre unos asesinatos como verdaderos positivos y a los cinco minutos el fiscal dice que son falsos, no se puede señalar en eso una contradicción, pues, habrá quien le haga caer en la cuenta a uno de que ya nadie se ocupa de cosas que ocurrieron hace tanto. Nos mintieron que el flujo veloz de la información se correspondía con una ligereza del pensamiento, con una falta de tiempo para hacer juicios. Las cosas se aceleran, efectivamente, pero por la prisa de quienes creen que la información es equivalente al conocimiento. En 1872, Nietzsche destina el libro *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* “A lectores tranquilos, a hombres que todavía no se dejan arrastrar por la prisa vertiginosa de nuestra rimbombante época, y que todavía no experimenten un placer idólatra al verse machacados por sus ruedas”. En realidad, nada de lo que ocurre ha modificado la temporalidad propia de la construcción de criterios. Si bien la información fluye más rápido, la capacidad de procesarla sigue siendo exactamente la misma que la de los primeros *homo sapiens sapiens*.

Si tomáramos a un hombre que vivió 20 mil años atrás y lo colocáramos desde su nacimiento en la sociedad actual, aprendería lo mismo que todos los demás, y sería un genio o un idiota, o lo que sea, pero no diferiría en lo esencial. (Chomsky y Foucault, 1971/2006, p. 48)

De manera que esa historieta de que toca correr, en realidad, está degradando el conocimiento y está transformando las relaciones entre nosotros.

Frente a este panorama, ¿qué posiciones se asumen? Es usual la posición de la queja, de la denuncia. Esa posición —necesaria, hasta cierto punto— es, no obstante, paradójica. La nueva norma, por ejemplo, siempre nos coge —como se dice coloquialmente— “con los pantalones abajo” (en todo nivel: desde la educación básica hasta la universitaria). Antes de la nueva norma no estábamos discutiendo, constituyéndonos —al menos

como posibilidad— en pares válidos del Gobierno... y, en casos como este, la sorpresa es concomitante con la imposibilidad de prever, siendo que prever es una de las propiedades que atribuimos al conocimiento. Estamos a la saga de la última legislación. Aun antes de haberla leído, ya conocemos los formatos que nos obliga a llenar y recitamos las consignas que es forzoso esgrimir en su contra. Siempre en una lógica según la cual lo último que se está diciendo es lo prioritario.

Esa posición de queja, esa posición demandante, es una *pragmática*: si el uno no hace, el otro no tiene de qué quejarse. Si no tiene un enemigo, está callado. “De qué están hablando, para contradecir”, decimos en broma. Pero, es en serio: el antigobiernista se pregunta qué dijo el Gobierno para oponerse; si no dijo nada, se queda callado. Por eso, para quien se queja, el modelo es aquello de lo que se queja (¿está identificado con él!). No es de extrañar, entonces, que haga las mismas cosas que su enemigo, si tiene la oportunidad de reemplazarlo en el mando. Así, *la queja es una pragmática que excluye la otredad*: solo necesita al otro para lamentarse. En el fondo, el que se queja declara no desear.

Por contraste con la queja, la posición *deseante* es una *política*, no una pragmática; y, como tal, incluye al otro: aquel en relación con el cual se tendría que interactuar —y no necesariamente en los mejores términos— para que se produzca algo del orden de lo posible. Pero ¿tiene lugar la idea de *deseo* en la educación?

El dispositivo educativo,¹ más allá de la anécdota de la época, está edificado en relación con el *saber*. A esa escala, no interesa precisar de qué tipo de relación se trata, o si ese saber es justo o no, si está o no “actualizado”... independientemente de esas variables —que suelen dar lugar a la queja—, la idea es que el dispositivo gira alrededor del saber. Por eso, pese a que cada vez más se tiende a no enseñar nada en la escuela, las asignaturas —al menos hasta ahora— continúan llamándose matemáticas, ciencias sociales, historia, física, química, filosofía, etc., nombres de *disciplinas que producen saber*. Digo que “se tiende a no enseñar nada”, porque ahora existe una serie de discursos y de

* Doctor en Educación y profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Universidad Pedagógica Nacional.

1 Lo llamo *dispositivo para diferenciarlo del aparato*: este está constituido por el propósito institucional, mientras que el dispositivo es el arreglo *ad hoc* de circunstancias, discursos y prácticas que tienen ciertos efectos, independientemente de los propósitos.

“proyectos transversales” que mueven hacia otro tipo de actividades y convocan otro tipo de discursos en la escuela: inclusión, amor, diversión, valores, autoestima, sexualidad responsable, respeto por la naturaleza, etc. Esto pone contentos a muchos: por un lado, porque la distribución de este tipo de actividades no es homogénea, pues se presenta principalmente en la escuela pública de bajos recursos, y, por otro, porque cierto discurso actual se encuentra allí a sus anchas: a la luz —o a la sombra— de las tales “competencias” se va haciendo cierto —¡quién lo creyera!— el viejo discurso maniqueísta según el cual de la escuela unos salen a gobernar y otros a ser gobernados y a abrir zanjaz; las competencias —ojalá “ciudadanas”— para los que tienen poco capital simbólico y cultural, y los conocimientos para los que sí valoran esos capitales.

Con todo, el dispositivo escolar todavía está organizado —al menos formalmente— en relación con el saber. Y para eso hay maestros; y por eso, si quieren trabajar en la escuela, se les pide acreditar algún saber. Los lugares no referidos propiamente a disciplinas teóricas se los remite a ellas —a nombre de una intención “holística”, “integradora”, incluso “democrática”—, mediante palabras tales como interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, transdisciplinariedad, etc., aunque ya se respira una atmósfera de desdén por el saber que empieza a pasar a los “nombres” de los proyectos educativos institucionales (PEI), a los “contenidos” de lo que todavía tiene nombre de disciplina, y a los nombres mismos, cuando se tiene incidencia sobre la reestructuración de los planes de estudio.²

“Bifronte” y “cuadrifronte”

En la mitología romana, Jano (*Janus*, en latín) es hijo de un dios (Apolo) y de una mujer (Creusa, hija de Erecto, rey de Atenas). Creció en Delfos, alejado de la madre, quien luego se casó con Xifeo, un mortal. Como no podían tener hijos, él consultó al oráculo, y el consejo fue secuestrar al primer niño que se le cruzara al día siguiente, el cual resultó siendo Jano. Llegó a ser un guerrero y marchó a conquistar Italia, donde fundó una ciudad: Janícula. En su reino se refugió Saturno cuando Júpiter lo destronó y expulsó del Olimpo. En agradecimiento, convirtió a Jano en dios y le dio dos rostros (“bi-fronte”) para ver pasado y futuro, y poder así tomar decisiones sabias y justas. Un rostro mira hacia oriente, la puerta de entrada para las almas que llegan a la tierra (oriente viene de *oriris*, nacer... de ahí viene “oriundo”); el otro mira hacia occidente, la puerta por donde las almas abandonan los cuerpos físicos (“occidente” viene de “occiso”). Al mirar hacia esos dos

puntos cardinales, Jano equilibra el cosmos: abre o cierra todo sobre la tierra con su voluntad y controla el cielo y el mar... hasta la rotación del cosmos. Es el dios de las puertas, los comienzos y los finales. Por esto le fue consagrado el primer mes del año: de *Janus*, obtenemos *Ianuarius* (January, Janeiro, enero). Las puertas de su templo permanecían abiertas, mientras durara la guerra. Cuando Roma estaba en paz, las puertas se cerraban. A veces, las representaciones de Jano tienen una llave (abre la puerta del año) y un bastón (preside los caminos). También es un héroe cultural: se le atribuye la invención del dinero, las leyes y la agricultura.



Los templos que en Roma se dedicaron a este dios son de dos tipos: *Jano Bifrons* y *Jano Quadrifrons*. Conocemos esa monumental costumbre arquitectónica de los arcos. El arco del triunfo en París, por ejemplo. Generalmente, tienen dos entradas. Pero también hay arcos que miran hacia los cuatro puntos cardinales. Son como un cubo con entradas en cada una de sus paredes. En el foro Boacio, en Roma, está el arco Cuadrifronte de Jano. Se piensa que los cuatro frontis indican el número de las estaciones del año (y el que cada uno tenga tres ventanas parece una prueba, pues, serían los tres meses de cada estación).



2 Autobiografía y Asombro e Imaginación, por ejemplo, son los nombres de dos asignaturas, pertenecientes a sendas licenciaturas, ofrecidas por dos universidades públicas en Bogotá.

Por esto, Jano aparece adjetivado como “cuadrifronte” en el poema *Límites*, de Jorge Luis Borges:

De estas calles que ahondan el poniente, una
habrá (no sé cuál) que he recorrido ya por última
vez, indiferente y sin adivinarlo, sometido

a quien prefija omnipotentes normas y una secreta
y rígida medida a las sombras, los sueños y las
formas que destejen y tejen esta vida.

Si para todo hay término y hay tasa y última vez y
nunca más y olvido ¿quién nos dirá de quién, en
esta casa, sin saberlo, nos hemos despedido? Tras
el cristal ya gris la noche cesa y del alto de libros
que una trunca sombra dilata por la vaga mesa,
alguno habrá que no leeremos nunca.

Hay en el Sur más de un portón gastado con sus
jarrones de mampostería y tunas, que a mi paso
está vedado como si fuera una litografía.

Para siempre cerraste alguna puerta y hay un
espejo que te aguarda en vano; la encrucijada te
parece abierta y la vigila, cuadrifronte, Jano.

Hay, entre todas tus memorias, una que se ha
perdido irreparablemente; no te verán bajar a
aquella fuente ni el blanco sol ni la amarilla luna.

No volverá tu voz a lo que el persa dijo en su
lengua de aves y de rosas, cuando al ocaso, ante
la luz dispersa, quieras decir inolvidables cosas.

¿Y el incesante Ródano y el lago, todo ese ayer sobre
el cual hoy me inclino? Tan perdido estará como
Cartago que con fuego y con sal borró el latino.

Creo en el alba oír un atareado rumor de multitudes
que se alejan; son lo que me ha querido y olvidado;
espacio y tiempo y Borges ya me dejan.

No se trata aquí de comentar el poema, pero podemos
ver, en la estrofa respectiva, algunos de los asuntos
atribuidos al dios: la puerta y la encrucijada. A propósito
de la puerta, sabemos que *Jano Patulsio* —apertura— está
delante de las puertas y que *Jano Clusivio* —clausurar,
close— está del otro lado de las puertas. Por su parte,
“encrucijada” (fijado en cruz) es el lugar en el que se
cruzan dos o más caminos. El arco cuadrifronte sería la
materialización misma de la encrucijada: así no hubiera
un par de caminos que se cruzan, el arco los prefigura.
Una encrucijada nos puede parecer abierta (¿sin límite?),
pero, en realidad, *la vigila, cuadrifronte, Jano*.

... presidir el camino... abrir la puerta... manejar el
tiempo... ser un héroe que inventa para el otro asuntos
de la cultura... poner límites... son actos que tienen que
ver con el maestro.

Las cuatro caras del maestro

La función del maestro en relación con el saber
es múltiple. Vamos a proponer que, como el Jano
de Borges, tiene cuatro caras (es *cuadrifronte*) y
que las puede perder; en este sentido, la función del
maestro sería de una complejidad enorme, pues, está
solicitado desde lógicas hasta cierto punto excluyentes.
Entonces, ¿se trataría de eliminar la contradicción o de
encontrarse en el estatuto de algo hasta cierto punto
contradictorio? Esto abre innumerables preguntas; por
ejemplo la formación del docente, ¿lo pone frente a esa
contradicción o le muestra un camino de peldaños que
conduciría a una cúspide?

Las cuatro caras del maestro serían: “funcionario”,
“profesor”, “enseñante” y “docto”.

Primera cara: el funcionario

Que los objetivos educativos se relacionan con el
saber es algo visible en los currículos y en los planes de
estudio. Pero las personas no confluyen a la escuela por
un contrato cognitivo, sino por una consigna: “ya tienes
la edad”, “el Estado lo ordena”, “debes ser un hombre
de bien”, etc. Se trata de enunciados proferidos desde
un *lugar de mando*³. Y cuando se llega a la escuela, ella
hace todo tipo de requisiciones (Baena, 1992) a todos
los que intervienen en su seno: “hay que hacer esto”,
“hay que hacer lo otro”; y para que el asunto funcione,
para que haya interlocutores de tales pedidos, es
requisito declarar existente la escuela, declarar, día
tras día, que las actividades comienzan. La declaración
se hace desde un lugar de mando (Baena, 1992), y los
auditores lo invisten también de lo necesario para estar
ahí. Y no necesariamente se declara con “intención
comunicativa”, pues, a veces, se quiere otra cosa...
La continuidad de la institución hace que cuando las
palabras son proferidas desde este lugar, cobren el
estatuto de estereotipo, de consigna.

El maestro pone orden, regula el tiempo, alza la
voz, llama la atención, cuida al uno y vigila al otro. *Hace
ser*, mediante el hacer-hacer a otros (Austin, 1955).
Por supuesto, en la escuela hay otros espacios, otros
discursos, pero la constitución del dispositivo escolar y
su mantenimiento están ligados al discurso que manda:
horarios, tareas, límites, responsabilidades, uniformes,

3 Cada uno de los cuatro discursos (Lacan, 1969-1970/1992) está comandado desde una de las siguientes posiciones: la consigna de mando, el saber, el síntoma o el objeto.

condiciones a que se someten las relaciones... En la escuela, todos saben que, independientemente de lo que se diga, la cantaleta es propia de ciertos roles, lugares y momentos. No se trata de la persona, sino del lugar, de la consigna (tanto así que cuando el colega asume un cargo, puede vérselo transformado en aquello de lo que se quejaba). Se espera del estudiante que sepa obedecer, que sepa “qué hay que hacer”. ¿No es esa la pregunta típica del estudiante en clase, del profesor en reunión, del directivo docente ante las autoridades educativas, de estas ante el Banco Mundial?

Lo relativo al discurso regulativo del maestro — *en la educación opera todo el tiempo un discurso de mando*— constituye su cara de funcionario, la que tiene que ver con la disciplina (*disciplina* era el rejo para castigar a los discípulos). Así, la educación ha de ser entendida como una articulación, como una tensión permanente, entre un propósito instruccional (saber) y unos procedimientos regulativos (disciplina). Al estudiante se le dice: “Tienes que operar de esta manera”, y eso aplica para el aprendizaje, para el trato con el otro, para la relación con la autoridad, para el juego, para la custodia de los bienes de la escuela, para el cuidado de sí, etc. Si se pregunta “¿por qué?”, en últimas hay una sola respuesta, por mediada que esté: “porque yo (el lugar de mando) lo digo”.

Ahora bien, si hay que gobernar es porque, de entrada, hay algo que no se domina a sí mismo: ¿habría que llamar la atención donde nadie molesta?, ¿poner tareas allí donde la gente quiere hacer las cosas? Si hay que obligar a los niños a ir a la escuela es porque no quieren, si hay que disciplinarlos es porque quieren estar disipados. Pero si bien las consignas intentan hacer que el otro haga algo, esa operación tiene un resto. Todo discurso provoca restos no reciclables. Al tiempo que se producen bienes de consumo, también se produce alcoholismo, drogadicción, indigencia, basura... La escuela produce estudio, pero también produce pereza, resistencia, indisciplina. Es notable que uno de los objetivos de los estudiantes sea cómo aparentar obediencia y, no obstante, salirse con la suya. Los estudiantes a quienes se administra Ritalina a la entrada de la escuela, a causa del diagnóstico de hiperactividad, desfilan triunfantes frente a los *nerds*.

La educación intenta moderar las pulsiones, hacerlas pasar por la palabra, por el proyecto colectivo, por el proyecto personal de la superación, de la conquista de las herramientas para abrirse paso en lo social, en el campo del otro social. La educación hace civil (civiliza) al sujeto (Tizio, 2002/2005), lo regula para que circule socialmente. Las tareas pueden ser formadoras en sentido cognitivo, pero es primordial ordenar hacerlas, y es necesario que esa orden signifique algo para aquel

que va a hacer el trabajo. Y es imperioso detener ciertas acciones del aprendiz. La realización de la pulsión muchas veces no da lugar a esperas, de manera que no se trata de mediar con saber (o con “afecto”), con una argumentación que quizá llegue tarde ante la perentoriedad del acto. Ante la mano provista de un alambre, camino al toma-corriente, es cardinal dar un grito: “¡no!”, pues, la electrocución llega primero que la interlocución. Así, el maestro es uno más —todos en la sociedad lo son, de alguna manera— de quienes intentan regular la pulsión.

A escala del sujeto, tenemos la singularidad, no ser igual a ningún otro. Así, el conjunto de estudiantes que se le presenta a un profesor es una *heterogeneidad múltiple*. El dispositivo tomará este *input* y lo procesará, de acuerdo con su propia naturaleza: la educación tenderá a aplicar un operador que podríamos llamar *poder de clasificación*. Precondición para ello es asumir que esos objetos pueden compararse. En cuanto decisión *convencional*, no interesa si los objetos realmente equivalen, sino quién decide tratarlos así y con qué fines (Milner, 2003/2004).

El *output* que la escuela espera arrojar es un ser medido, marcado, evaluado, normalizado (Miller, 2003/2004). El dispositivo toma heterogeneidad e intenta convertirla en homogeneidad mediante el operador del poder de clasificación. De esta manera se presupone que la operación no produce restos... por ello, todo el dispositivo se erige en nombre de la *eficacia*. Se obra bajo la premisa de la existencia de un problema que ha de ser solucionado mediante la sustitución de la parte “mala” por otra buena: no habría resto y el conjunto se preservaría. Para el discurso regulativo en la escuela, no es posible hacer que las cosas funcionen desde lo singular y lo inestable, en un mundo donde nada equivale a otra cosa. Por eso, rechaza las soluciones locales y busca equivalencias (mediante la evaluación, por ejemplo, y con ayuda de disciplinas como la psicología del desarrollo), por eso busca universales.

Pero si bien una “lógica” del Todo (controlarlo *todo*, que *todo* funcione bien, anticipar *toda* posible eventualidad, etc.) es inaplicable, no se trata simplemente de un asunto de exceso de autoritarismo. La cara de funcionario es un asunto estructural: no puede no haber una dimensión regulativa en la escuela. Pero, mientras la policía y la justicia regulan de manera directa (y anticipan las reacciones proveyéndose de armas y de cárceles), la escuela regula de forma indirecta: es una regulación específica *camino al saber*. La razón de ser del discurso de funcionario es *ajustar un espacio en el que la instrucción sea posible* (“La letra con sangre entra”); ya veremos que, para algunos, es no obstante el único horizonte... pero eso configura *otro* dispositivo. En este

sentido, del castigo físico a las sanciones sutiles de la actualidad hay un cambio superficial, pues, la misma condición impuso cada cosa, según la época.

Luce razonable, entonces, ofrecer “lúdicas”, con el fin de compensar el malestar producido, en cuanto — en el fondo— sabemos que lo que allí ocurre ni es una fiesta ni se admite fácilmente (por eso, hay que insistir: *es por tu propio bien*). Se trata, en consecuencia, de la defensa del dispositivo, no de una merced asistida por la buena voluntad.

Pero hoy en día la regulación está en crisis. Una salida es convertir el estatuto estudiantil (da lo mismo si se llama “manual de convivencia”) en un código de policía: allí se ve lo que la institución está dispuesta a obligar a hacer y lo que calcula que los estudiantes pueden emprender en su contra (los restos). La otra salida es suponer que los participantes son iguales y esgrimir ya no la ley, sino el *contrato*: firmar el manual de convivencia, comprometerse por escrito a mejorar la disciplina o el desempeño, etc. El problema es que a partir de la ley es posible hacerse un espacio, mientras que a partir del contrato no, pues, en él todo está acordado y lo que no se prohíbe explícitamente no está permitido.

Segunda cara: el profesor

La palabra *profesor* viene de ‘declarar’. Se es profesor cuando se es agente de un saber *expuesto*: para eso, se tiene que tener algo que decir, se tiene que *profesar* algo, exponer una elaboración, no una mera opinión. Profesor es el que encarna una perspectiva en relación con un saber, el que tiene algo que decir y que, entonces, lo *profesa*. En este sentido, nada tiene de “facilitador”. Da cuenta de un trabajo previo que ha hecho; no de la famosa “preparación de clase”, sino de la inmersión en un campo de saber.

Cuando se presenta esta postura, el maestro representa una disciplina, es decir, representa, parcialmente, la cultura que la escuela busca *producir* en el otro: ¡la tradición!... el profesor es, por definición, un *tradicionalista*. Y esa cultura, esa tradición, no está en el alumno: por mucho que ahondemos en sus “preconceptos”... por mucho que indagemos por sus necesidades... no hallaremos el teorema de Pitágoras, el *Quijote* o el retículo endoplasmático. Podemos afirmar que la selección curricular es arbitraria, occidental, eurocéntrica (ejemplo en clase de filosofía “universal” en realidad se ven prácticamente autores de Grecia, Alemania, Inglaterra y Francia). En cualquier caso, digo que se trata de una selección *en relación con el saber*; que es el saber lo que está en juego (no que esa selección esté bien hecha o que sea justa). Así, el profesor representa un saber delante de esas personas que le han sido encomendadas. Y ese hecho de representar

el saber, de exponer un saber ante el otro, puede hacer que el otro le suponga un saber al maestro, que quiera volver a escucharlo porque piensa que tiene alguna otra cosa que decir: “con qué nos irá a salir”, “cómo irá a interpretar estas nuevas cosas”... Hay una expectativa, una suposición de saber. Si hay saber expuesto, podemos esperar la correspondencia de un saber supuesto.

Cuando alguien profesa algo, la manera más evidente de ver la tontería de la época —además de la de contestar el celular en medio de la charla o de la clase, que ya ni siquiera presupone la aceptación del contrato de comunicación, pues, el sujeto está allí solo *mientras le timbra el teléfono*— es que cualquiera se puede parar a decir que “opina” distinto. El primero ha empleado un tiempo para elaborar algo y el segundo supuestamente se lo objeta sin haber hecho ningún esfuerzo, sin haber leído una sola letra, solamente mediante la exigencia del derecho a hablar a exponer su “punto de vista”. El derecho —algo de lo regulativo— pugna por el comando, cuando en esta circunstancia del saber expuesto tenemos el comando del saber: “¡Hay que tener pensamientos, y no solo puntos de vista!” (Nietzsche, 1872/2009). Pero, en ese nivel, la relación entre el maestro y el aprendiz nada tiene de igualitaria o de democrática; es una relación heterogénea, que no tiene que ver con la igualdad o los derechos.

Al decir que el profesor representa la cultura en relación con un saber, no hablamos de “derechos”, sino de *trabajo*. Parafraseando a Diego Gil: para ser profesor no hay que esforzarse, *hay que haberse esforzado*. La segunda cara, entonces, tiene que ver con exposición/suposición, en la medida en que se ocupa un lugar en el saber. Por todo esto, se espera que los planes de estudio los hagan los profesores; cuando allí intervienen los alumnos, podemos inferir que este rostro del maestro se está socavando.

Ahora bien, el saber expuesto del profesor pone a trabajar la dimensión pulsional de sus estudiantes. Es a partir de sus “energías” enfocadas en el estudio (casi que se trata de una frase de maestro) que se va a producir un sujeto: hombre de bien, astrónomo, especialista en... ¡propiedades que él no tenía antes! Este discurso en el que comanda el saber es el encargado de producir al sujeto que antes no tenía ciertos atributos de saber (de pronto tenía —según el maestro— carencias y vicios). Ahora bien, se produce ese sujeto en tanto resto: ahora, él no va a poder decir “yo pienso que...”, sino que tendrá que decir: “según tales y tales investigaciones, se puede decir que...”. Durante todo el paso por el dispositivo escolar, la persona no es más que aquello que está “en formación”, lo que se va a producir *después*; mientras tanto: sacrificio.

Por eso, a la hora de caracterizar la escuela, maestros y alumnos recurrimos con mucha frecuencia a expresiones que hablan del aprendiz como un objeto:

“formar”, “transformar”, “educar”, “sacar”, “perfil”. Con independencia de la intensidad de la ternura de nuestra teoría pedagógica, hay algo del dispositivo que nos mueve a esa perspectiva “en tercera persona” (Not, 1989/1992), en la que el alumno es un objeto para ser transformado, una referencia de las palabras (no un interlocutor): “es por el bien de ellos”. Esto no lo remedian los intentos de introducir nuevas expresiones en las que supuestamente aparece una dimensión dialogante de la acción escolar (Not, 1989): expresiones como “guiar”, “orientar”, “facilitar”, “dar la palabra”, etc., permiten iluminar apenas una porción muy limitada de dicha acción, pues, hay algo que supuestamente *debe* ser enseñado, más allá de lo que quieran los aprendices, más allá de sus intereses; no en vano, el Ministerio de Educación dice que un “estándar educativo” *expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse*.

Pero quedar considerado exclusivamente (como si no hubiera otras dimensiones) como una fuente de energía para producir un egresado es algo que no se soporta bien; por eso, por un lado, se brinda un rato de esparcimiento después de la clase: porque en ella no se experimenta esa misma sensación. ¿Acaso los estudiantes descansan del juego poniéndose a estudiar? Dice Zuleta (1995) que, desde la primaria, los escolarizados aprenden rápidamente algo que nadie se propone enseñarles: que la clase es aburridora y el recreo es chévere. Los maestros —más por oficio que por convicción— insistimos todo el tiempo en la cantinela de que el conocimiento es una fiesta, pero no hemos logrado que, a la hora en que finaliza la clase y comienza el descanso, se oiga un lamento; ni que, a la hora en que finaliza el descanso y comienza la clase, se oigan expresiones de júbilo. Y, por otro lado, por eso, la escuela incorpora un “bienestar estudiantil”: ¿acaso los espacios que no pertenecen a esa sección de la institución dispensan “malestar estudiantil”?⁴

Con todo, se trata aquí de darle un lugar a esta perspectiva de la enseñanza, no de argumentar a favor de la idea de democratizar la escuela por la vía de no erigir esta dimensión del saber, tal como parece estar ocurriendo hoy: ya el maestro puede ser quien lee de una presentación en Power Point, quien pregunta a los estudiantes qué quieren aprender, quien los manda a “consultar”, aquel que los pone a opinar (conversatorio, lluvia de ideas) y que, a lo sumo, hace al final una tabla de coexistencia de opiniones. Ya es posible tener maestros que no saben, maestros que denigran del saber, que se defienden de la “acusación” de *intelectuales* (son los que entienden la expresión “academicista” como

injurias), que se sienten representados en la expresión “facilitadores”... Con todo, no se entiende por qué les siguen pagando si creen ser menos que un profesor, si se acomodan al nivel de un tutor, lejos de la academia.

Tercera cara: el enseñante

La tercera cara del maestro aparece cuando asume el hecho de que no habla ante sus pares (no es un químico hablando ante químicos ni un sociólogo hablando ante otros sociólogos), sino ante de alumnos *que le han sido encomendados*. Si les hablara en cuanto par, en el mejor de los casos sería un conferencista, pero no un maestro (en el sentido de enseñante). Al conferencista no le encomiendan los oyentes: ellos verán lo que hacen.

Desde este ángulo, el maestro encarna —y moviliza— algo del deseo. Pero, a diferencia de la cara anterior, esto no es algo que se dice en el programa, no es algo que el maestro exponga; es algo que se encarna *si se tiene*. Los estudiantes perciben rápidamente su postura: si está ahí por ganarse el dinero o si el asunto lo compromete; por eso, comentan: “al profesor W se le puede hacer copia”, “con el profesor X hay que opinar cualquier cosa”, “al profesor Y hay que estudiarle”, “con el profesor Z se pueden bajar las cosas de internet”, etc. Ese es el efecto pragmático. Pero, en esta cara de enseñante, el maestro encarna delante de los estudiantes una relación de deseo con el saber, cosa que no se garantiza simplemente profesando; y esto ocurre si asume con el saber una postura deseante, es decir, una “postura investigativa”, pero no porque la autoridad le diga que tiene que investigar, o porque su contrato diga que es un profesor-investigador, es porque no puede aguantarse las ganas de hacerlo (independientemente del tipo de investigación de que se trate). Y encarnar la postura de deseo frente al saber implica no poder ocultar la *falta* delante del otro, así se quiera. Cuando alguien habla de la *enseñanza* que le dejó un maestro, no se refiere a temas, a información... sino a lo que el maestro encarnó para él (y que pudo no haberlo encarnado para los otros condiscípulos).

En la novela *Tiempos difíciles* de Dickens (1854/1982) —dedicada prácticamente al tema de la educación— el narrador dice: “Si hubiese aprendido algunas cosas menos, habría estado en situación de enseñar muchas cosas más, de una manera infinitamente mejor”. Parece contradictorio que saber un poco menos capacite para enseñar un poco más... pero no: Dickens está hablando del enseñante, no del profesor; está hablando del deseo: si se personifica el todo-saber delante del otro (si se asume solamente la primera cara), se es capaz de comunicar información; pero así es altamente probable

4 Idéntica pregunta opera para el caso de las Cajas de Compensación: compensar, ¿qué?: tener que resarcir al trabajador, indemnizarlo... es reconocer que se le ha despojado de algo.

que no se transmitan las ganas, pues, el otro queda aplastado por la totalidad que el docente representa en relación con el saber. Pero si encarna la relación con el saber mediante la falta —no mediante la declaración explícita de ignorancia—, y la encarna porque tiene la postura investigativa, entonces lo que aparece para el otro es la muestra de que hay un camino posible para el deseo, *en relación con ese saber* (tiene ante sí un caso concreto). Otros dispositivos lo hacen en relación con otros objetos... el club deportivo, por ejemplo.

Desde esta perspectiva, no es tan descabellada la presencia de tantas asignaturas en la educación básica y media. ¿Para qué ver matemáticas, ciencias naturales y sociales, literatura, idiomas, filosofía...? Se oye decir que la escuela está de espaldas a la realidad porque dizque en la vida no vamos a necesitar todas esas cosas. Así, se presenta la queja de que si tenemos inclinación por la literatura, ¿para qué ver álgebra, biología, química, física?; y que si vamos a ser ingenieros, ¿de qué sirven la historia, la literatura, la filosofía? Es que esas asignaturas no están ahí meramente para que el estudiante las aprenda y las use después (como se argumenta, de forma lánguida), sino, fundamentalmente, para que, siendo parte del cuento de la cultura que les estamos echando entre todos, haya maestros que representen una posición de deseo frente a cada una de ellas y, entonces, el alumno muerda algún anzuelo. Por supuesto, se necesita que el maestro sepa, y que desee saber aquello que profesa. Desde esta cara, los interlocutores (a los que hay que enseñar) no son pares en relación con el saber, aunque el motor del trabajo sea la idea de que puedan llegar a serlo.

La época actual no es distinta porque antes a los estudiantes no se les ocurría pegarle al profesor o intimidar sexualmente a la profesora.⁵ No: a los estudiantes siempre se les ha ocurrido ese tipo de cosas, incluso otras peores. La diferencia está en que antes interponían algo y no pasaban al acto. No es que hubiera una norma explícita que lo prohibiera y que por eso no lo hacían. Podía estar la norma, el caso era que el estudiante *decidía* no pasar al acto. Él mismo se detenía. El efecto de la relación del profesor con el saber producía en el otro una transferencia, no de información, sino de relación con el saber (se transfería el trabajo en relación con el saber) y, entonces, se erigían unos *diques*. De manera que se podían pensar cosas como: “No me gusta esa asignatura, pero el profesor sabe su materia y yo le estudio”, “No me voy a dedicar a eso, pero es una lógica muy interesante la que propone”, etc. Se trata de *efectos* de la relación, porque había una mediación: el saber.

Sócrates es un buen ejemplo de enseñante. Aunque no quiere mostrarse así, él actúa como agente del discurso; sin su manera de estar ahí, de preguntar, de poner a trabajar al otro, no tendríamos mayéutica... tendríamos, de pronto, un discurso sofista. Es agente, pero él no es quien trabaja: quien trabaja es su interlocutor, que tiene la posición de un amo frente a lo poquito que sabe o a lo mucho que pretende saber: lo sabe con certeza. Sócrates, en cambio, dice “solo sé que nada sé”, pero no al estilo de una falsa modestia. Entonces, interroga *para que se produzca un vacío...* el saber propiamente va a estar en posición de resto: tras horas de discusión sobre la belleza, nuestro filósofo concluye, dirigiéndose a Hippias Mayor: “las cosas bellas son difíciles”. Todo lo que se ha producido, va a dar al cesto de la basura. Lo único que parece importarle a Sócrates es haber puesto a trabajar al otro hasta que dude de lo que cree saber. Interrogar, no aprovecharse del error del otro, documentar las creencias más simples (no es que el otro sea tonto, pues otros, incluso de renombre, han pensado como él), esperar el momento justo para introducir un elemento nuevo... esa invención de Platón es una de las caras del maestro: la de enseñante. Y esta cara lo hace un *complicador*, un *dificultador...*, no un “facilitador”.

Ahora bien, por un lado, Sócrates no ejerce su acto por hacer un favor, sino que hay algo de su goce comprometido en esa elección (que eso tenga efectos sociales es un “valor agregado”). Y, por otro lado, los diálogos siempre se dan en relación con algún tema; tienen esa mediación. “Pedagogizar” en ausencia de saber —que es tal vez una tendencia actual— es ensillar antes de tener las bestias. Hoy, en cambio, está desapareciendo la mediación y, en su lugar, aparece una supuesta “igualdad”. Por eso, cuando las cosas no funcionan, hay que esgrimir el contrato. O sea, como no hay ley (la ley es justamente lo que causa el deseo), como no funciona un sistema de regulación del sujeto, de autorregulación, entonces ahora lo que hay es contrato.

Cuarta cara: el sabio

La otra cara del maestro es la que tiene lugar cuando hace trabajar un *saber en reserva*. Ser maestro no es obligatoriamente respetar el saber que se tiene, hacerlo explícito delante del otro, entre otras con el fin de someterlo. La idea de “preparar clase” está unida a la idea de responder en un contexto, pero no necesariamente se trata de una relación con la cultura en general.

El deseo de saber es una ignorancia *docta...* no una ignorancia *crasa*.

5 Circula en Youtube un video donde un estudiante le baja los interiores a la maestra cuando se voltea a escribir en el tablero... y para eso, otro tuvo que haber estado grabando.

Algo del ser de maestro tiene que ver con la expectativa de la que nos hizo caer en cuenta Freud: el maestro no lo dice todo, siempre guarda algo, parece esperar la oportunidad para que un saber tenga sentido, gracias a una coyuntura específica, gracias a un interés singular, a un momento oportuno. Ese maestro al que se va a escuchar porque se piensa que siempre tiene algo novedoso para decir, incluso para inventar, es un maestro cuyo saber está —al menos parcialmente— en reserva (la invención es el trabajo de ese saber en reserva). Es alguien a quien se quiere recurrir para encontrar claves acerca de una pregunta que inquieta. Aquel que hace pertinente el saber, a condición de saber cuándo habría que exponerlo, en qué medida habría que explicitarlo. Esta sabiduría atribuida al maestro tiene que ver más con lo que se le imputa que con lo que ha dicho (pero no se la gana por estar en silencio o por leer de unas diapositivas). Si se limitara a lo dicho, no habría que volver sobre él. Si se tratara de lo dicho, no habría la dimensión de la enunciación, de la posición frente a lo dicho, que es la que, finalmente, constituye su estatuto de sujeto deseante. De otra forma, el maestro habría sido trocado por la radio, por el cine, por la televisión, por la multimedia, por internet. Si estos intentos —porque ese sueño totalitario siempre ha estado presente cuando aparece un nuevo medio de transmisión o almacenamiento de información— han fracasado es porque la heterogeneidad del salón de clase en realidad es irreductible, así las medidas de homogenización queden satisfechas con el aplanamiento que alcanzan a producir.

Si los participantes no son iguales, y el silencio funciona, en tanto que lo no prohibido está permitido, entonces hay lugar al deseo. La idea del “problema” es estructural en la escuela: en vano se intenta reemplazarlo por otra cosa, suponiendo que no quedaría resto. Pero, a veces, no se trata de *resolver* y la solución puede ser la no solución, el callejón sin salida, pero asumido, consentido por este sabio que va un poco más allá del saber que “le toca” exponer.

Aquí no hay salvadores ante un pánico creado (“Colombia quedó de penúltimo en las evaluaciones internacionales”), sino ética ante un hecho estructural. Mientras lo regulativo quiere volver eficaz a un sujeto (lo cual implicaría quitarle el síntoma y “adaptarlo”, es decir, borrarlo bajo el peso de las consignas), lo instruccional busca que se labre un camino propio.

El panorama actual

La escuela enfrenta actualmente asuntos de droga, violencia, embarazos tempranos, pandillas. Ante esto, se le pide una regulación directa —como la que hace la policía—... todo a nombre de una “formación integral”. Dos salidas se han intentado, pero *sin el paso por el saber*:

1. Ejerciendo de demócratas. Se cree que la escuela es represora y que le vendría muy bien un toque de libertad; que los estudiantes tienen unos derechos. En concordancia con la supuesta caída de los macrorrelatos, se desvanece, entonces, el discurso regulativo, se “da” la palabra (se “empodera”), se consulta al otro. Pero, igualmente, los resultados contrarían lo esperado: ahora ya nadie quiere hacer nada. Diagnóstico reservado.
2. O ejerciendo de policías. Se cree que falta es fruncir más el ceño de la cara del funcionario: aumentar las penas, poner cámaras, promulgar nuevas legislaciones, hacer requisas, incautar armas mediante la visita sorpresiva de la policía. Pero, contrario a los propósitos, el efecto es el incremento de la agresión y de la falta de respeto; los jóvenes se arman, incluso cometen crímenes dentro y fuera de la escuela. Los dos bandos se equipan conforme con la estrategia bélica. Igualmente: diagnóstico reservado.

En consecuencia, todos se preguntan qué hacer y se quejan de —o celebran— que ahora los estudiantes mandan, determinan el funcionamiento de la escuela, e incluso los planes de estudio. Por ese camino, también aparece el temor al solicitar la presencia de un acudiente que ya no produce la expectativa de una llamada de atención para el estudiante... ¡sino para el docente!, como muestra la siguiente caricatura, ganadora en un congreso sobre educación y vida sostenible en São Paulo:



Figura 1.

Fuente: <http://chistesconbuenhumor.com/que-notasson-estas-diferencias-en-la-relacion-profesor-alumno-en-1969-y-2009/>

Así, como la agresión insiste, se echa de menos una “dimensión ética” de la formación. Así, a nombre de la “formación integral”, se emiten ciertos discursos durante las fiestas patrias y se programan un par de cursos en los que la militancia fundamentalista del maestro intenta imponer unas certezas morales en

función directa al peso del ideal que representan (de labios para afuera). Pero ¿en qué se diferencia esto de la rutina del cambio de guardia en la estación de policía? Se trata de un discurso que acompaña (que adorna) al acto que pretende intervenir de manera directa sobre lo indomable del otro... no de los actos que pretenden hacer posible algo del orden del saber. No es un currículo integrado, sino *agregado*; no es una “formación integral”, sino *amontonada*.

Ahora bien, ¿hay en esto un error que pueda corregirse para, ahora sí, hacer las cosas bien? Tal vez no. Quien así intenta transformar las cosas, cree posible manipular a voluntad las dimensiones del ser humano. Pero “No es queriendo el bien de la gente como se lo alcanza... la mayor parte del tiempo es incluso al revés” (Lacan, 1969-1970/1992). En la escuela no se puede instaurar la ley ni mediante democracia ni mediante autoritarismo: por un lado, hay unas condiciones normativas básicas bajo las cuales la escuela surgió y funciona aún (Saldarriaga), que no se someten a la decisión de los aprendices (a no ser que se garantice que van a decir lo que nosotros queremos). Y, por otro lado, inevitablemente el autoritarismo produce restos (respuestas, resistencias, retaliaciones) que no se pueden detener y que, si se buscan controlar con más autoritarismo, producen nuevos restos..., y así sucesivamente. Podría intentarse hacer funcionar lo instruccional bajo la égida exclusiva del discurso de mando (de hecho es así en muchos casos); pero ese no es el sentido de la escuela. Y no se trata de que no haya autoridad, sino de que esta tenga el sentido que le daría un dispositivo (el escolar) que apunta al saber.

Cuando la relación con el otro está mediada por el saber, la función del maestro es en relación *con el saber* —perdonen la redundancia—, *no con los estudiantes*: quererlos, comprenderlos, incluirlos, pagar para que al menos puedan tomar aguapanela... esos no son sus asuntos específicos del maestro. Lo son en otro tipo de instituciones, no en el dispositivo escolar. No obstante, el discurso de moda nos los ha impuesto... facilitado tal vez porque la relación del docente con el saber se ha empobrecido. Hemos ido reemplazando el dispositivo escolar por un dispositivo que oscila entre un centro asistencial y una caja de compensación. Estamos haciendo desaparecer su especificidad. Hoy nos parece un logro garantizar que al menos los niños no se queden en la calle (allí habita hoy el Ogro, que antes vivía en el bosque) y que tomen el refrigerio gratuito.

Cuando la relación está mediada por el saber —decíamos—, cuando no hay una relación directa con el otro, aparecen *efectos* como los del respeto, el interés. Los maestros no enseñan respeto —como se intenta hacer hoy en día—, sino que lo *infunden* —uso la expresión de

antaño—..., se *ganan* el respeto, se hacen respetar *por su trabajo*. El maestro puede ser una autoridad moral *pero por su relación con el saber*... no porque, al hablar de “competencias ciudadanas”, mencione la obediencia como un valor fundamental.

El respeto y el interés —que tanto echamos de menos hoy— son *subproductos de la acción* (Antelo). Es caricaturesco tener el propósito de que el otro nos respete. Es triste que el maestro ahora tenga el objetivo formativo de ganar el respeto de los estudiantes. Todo el tiempo que le dedique a propósitos de ese tipo no solo se le quita al trabajo propiamente dicho, sino que también es perdido: ¿acaso hoy —que tenemos el discurso de las competencias ciudadanas, del respeto, de los valores, de la inclusión...— hay mejores relaciones entre nosotros? Podría trabajar en relación con el saber de la mejor manera posible para él; y si al final a alguien se le ocurre respetarlo, es algo contingente, algo que no se puede calcular.

Al empobrecerse la relación con el saber, al desaparecer la mediación del saber, lo que aparece ante nuestra vista es el otro, en cuanto semejante (no el alumno, que no es un semejante). Ahora estoy cara a cara con él. Antes, entre los dos estaba el saber, ahora estamos frente a frente. No se nos haga raro, entonces, que la nueva terminología (amor, comprensión, inclusión, tolerancia) esté toda referida a que el otro es un semejante, un igual. Pero justamente por eso contesta el celular en clase; por eso, cree tener derecho a opinar sin haber estudiado; por eso, se siente autorizado a objetar un plan de estudios que ni siquiera conoce. Es decir, se erige en cuanto semejante, porque no hay frente a él una oferta de saber (en relación con la cual no es un par), sino un semejante —el maestro autorrebasado— que se quiere ganar su atención (cosa que hacen mejor ciertos aparatos... y por eso queremos meterlos a la escuela), un semejante que quiere limitar la agresión (pero que no ofrece nada a cambio... solo cantaleta).

Del último concurso en el Distrito Capital han renunciado cerca de mil maestros..., ¿porque son los que no tienen formación pedagógica, los profesionales no licenciados que el Ministerio de Educación está dispuesto a aceptar en la carrera docente? —como explican los que encarnan la posición de la queja—. Tal vez, esa sea una razón, pero no la principal; renuncian porque no soportan el clima de las instituciones públicas: agresión, irrespeto, droga, ausencia total de ganas de estudiar... los que tienen una profesión distinta de la docencia, no les toca quedarse allí aguantándose y van a rebuscarse en otra parte. Si los licenciados no se van, no es porque estén mejor preparados (porque hayan cursado las asignaturas de pedagogía), sino porque no tienen alternativa.

Ahora bien, se trata de un asunto de época, no de un asunto que haya nacido en la escuela. La pragmática de la queja y del asistencialismo ha espantado al deseo. Si bien la sociedad determina nuestras condiciones de posibilidad, también es cierto que, en cada acto, nosotros tomamos una decisión. Pero esto no desresponsabiliza al maestro de dejarse cautivar por la idea de una realización de la condición humana por la vía de la lógica del consumo. Ni desresponsabiliza a los estudiantes de no esforzarse por explorar la oferta escolar como una posibilidad vital y, en consecuencia, exigir allí la altura que en un futuro aspira a tener.

La indigencia de la condición humana puede ser un acicate para hacer una elaboración vía el deseo, pero también puede ser el desafío que me haga cerrar los ojos y decir que no hay falta, que los objetos del capitalismo sirven para tapar todos los poros y que el ser humano solo puede aspirar a estar abotagado de cosas. Para que la confusión entre objeto del deseo y obsolescencia de los productos del capitalismo sea posible, se necesitan todos y cada uno de nuestros actos de aquiescencia. Los mismos que se necesitan para que tengamos la educación que tenemos hoy, de la cual atinamos más a quejarnos que a entender.

Referencias

- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Arendt, H. (1958/1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Austin, J. (1955/1981). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Baena, L. (1992). Actos de significación. *Lenguaje*, 19-20.
- Borges, J. (1960). Límites. En *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé, 1974.
- Chomsky, N. y Foucault, M. (1971/2006). *La naturaleza humana: justicia versus poder. Un debate*. Buenos Aires: Katz.
- Dickens, C. (1854/1982). *Tiempos difíciles*. Bogotá: Oveja Negra.
- Freud, S. (1990). Sobre la psicología del colegial. En *Obras completas* (vol. XIII). Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, J. (1969-1970/1992). *El reverso del psicoanálisis. Seminario 17*. Barcelona: Paidós.
- Miller, J. (2003/2004). Intervenciones en el curso "La orientación lacaniana". *Psicoanálisis y política*. Buenos Aires: EOL-Grama.
- Milner, J. (2003/2004). Intervenciones en el Seminario de la Orientación Lacaniana de Jacques-Alain Miller. *Psicoanálisis y política*. Buenos Aires: EOL-Grama.
- Nietzsche, F. (1872/2009). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.
- Not, L. (1989/1992). *La enseñanza dialogante*. Barcelona: Herder.
- Saldarriaga, Ó. (2000). Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX. *Pretextos pedagógicos*, 9.
- Tizio, H. (2002/2005). Actualidad en la conexión psicoanálisis-pedagogía. *Seminario de otoño*. Córdoba: Centro de Investigación y Estudios Clínicos.
- Zuleta, E. (1995) Educación y filosofía. En *Educación y democracia*. Bogotá: FEZ-Tercer Milenio, 1995.

Apéndice

	Caras del maestro			
	Funcionario	Profesor	Enseñante	Docto
Dimensión	Regulativa	I n s t r u c c i o n a l		
Profesión	Subordinada (débil)	L i b e r a l (f u e r t e)		
Discurso (Lacan)	Amo	Universitario	Histórica	“Analista”
Acción	Mandar	Decir	Mostrar	Aludir
Porque	Está investido	Sabe	Se le ve quién es	Tiene tacto
Condición	Labor	Trabajo	Praxis	
Representa	Institución	Saber disciplinar	Escuela	Cultura
		Campo disciplinar	Campo pedagógico	
	Orden	Comunicación	Transmisión	Tradición
	Disciplina	Información	Camino	Oportunidad
Dejar al alumno	Atento	Informado	En falta	Curioso
Saber	Condición...	Expuesto	Del que se carece	En reserva
Función	Para que haya saber	Para exponer	Para que haya falta	Para dosificar
Exclusividad	Dictador	Aplasta el deseo	Angustia	No enseña
Aprestamiento		“Preparar”		“Prepararse”
Relación M-A	Impares	“Pares”	Impares	Impares
Aspiración al todo	Sí		No	

Caras del alumno	Subordinado	Educando	Estudiante	Discípulo
Acción	Obedecer	Escuchar	Elegir	Atrapar
Porque es	Impulsivo	Ignorante	Deseoso	Curioso
Representa	Obediencia	Atención	Duda	Pensamiento
Saber	—	No tiene	Cree que tiene	Busca
Función	Desorden para no saber	Supone saber al M	Deseo de saber	Supone saber al M